

Trabajo Fin de Grado

La atención a la diversidad en las aulas:
competencias y habilidades de maestros en activo

Autor

Ana M^a Fortón Fiestas

Director

Silvia Anzano Oto

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
2.1 Evolución de la atención a la diversidad: normativas y etapas	7
2.1.1 Exclusión	7
2.1.2 Segregación	8
2.1.3 Integración	9
2.1.4 Inclusión	10
2.2 Hacia una escuela inclusiva.....	11
2.3 Prácticas educativas a desarrollar por el profesorado	14
2.4 ¿Cómo llevar a cabo la inclusión en el aula?	17
3. MÉTODO	20
3.1. Estudio descriptivo.....	20
3.2. Objetivos	20
3.3. Muestra.....	20
3.4. Procedimiento	20
3.5. Instrumento	21
4. RESULTADOS	22
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
7. ANEXOS	45
Anexo 1: cuestionario	45

La atención a la diversidad en las aulas: competencias y habilidades de maestros en activo

Attention to diversity in the classroom: active teachers' competences and skills

- Elaborado por Ana M^a Fortón Fiestas.
- Dirigido por Silvia Anzano Oto.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11.800

Resumen

La atención a la diversidad debe ser un tema prioritario a tratar en todos los centros escolares, debido a que el maestro es el responsable a través de sus prácticas educativas de dar respuesta a las necesidades que presentan todos los alumnos. Por esta razón con este estudio, se pretende investigar acerca de las percepciones, habilidades y competencias que poseen los maestros sobre la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Para ello, se realiza un estudio descriptivo para el que se utiliza como instrumento de recogida de datos un cuestionario anónimo previamente validado, dirigido a maestros en activo de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los resultados muestran un alto índice de profesores que conciben una inclusión favorable en las aulas, además del conocimiento en habilidades y competencias tanto didácticas como organizativas. A pesar de estos resultados tan positivos, se concluye que los maestros deben seguir formándose continuamente en nuevas prácticas educativas si bien pueden ser innovadoras y luchar hacia el camino para alcanzar una plena inclusión.

Palabras clave

Atención a la diversidad, maestros, educación, competencias, inclusión

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La atención a la diversidad debe estar presente en todos los ámbitos de la sociedad, de la misma forma que lo está entre los docentes. ¿Pero quién realmente sabe enfrentarse a esta realidad de diversidad tan cotidiana en el aula ordinaria en Educación Primaria o Educación Infantil? Dicho concepto ha ido evolucionando a medida que la sociedad ha avanzado, llevando a cabo reformas en la legislación educativa. Así, la atención a la diversidad ha progresado hacia planteamientos más inclusivos, en los que inicialmente, en los siglos pasados, se valoraba negativamente la diversidad en la sociedad, hasta tiempos más recientes en los que se intenta que ésta se conciba como algo positivo para todos. Esto es, la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje, en la que todos los miembros del sistema educativo aprenden (Moriña y Parrilla, 2006). Por esta razón, el desarrollo de competencias y habilidades didácticas en los futuros maestros juega un papel fundamental debido a que en los centros escolares se encuentran con una variedad de alumnos a los que se debe proporcionar las respuestas ajustadas a sus necesidades siendo proporcionadas por los diferentes profesionales del centro. Todo ello con el objetivo de lograr una plena inclusión del alumnado. Por lo tanto, para dar respuestas adecuadas es preciso contar con recursos varios, diferentes metodologías innovadoras, diversas estrategias para utilizar en el aula y una buena comunicación con el equipo docente. Es cierto que la experiencia es una de las mejores formas que existen para aprender, pero siempre es necesario contar con una base de conocimientos. Esta formación inicial se imparte durante el grado de Magisterio y posteriormente, el maestro debe estar en una constante actualización día a día, entre otros, en metodologías, estrategias, evaluación y recursos que se plantean para evitar situaciones en las que los alumnos queden excluidos (De la Herrán, 2019). Así se evitarían situaciones de segregación e integración escolar de alumnos que eran trasladados a diferentes aulas debido a su bajo nivel en algunas materias, por creer que retrasa al grupo-clase en ciertas tareas o interrumpir el desarrollo de la misma.

Por consiguiente, a través de la realización de este trabajo se investiga sobre la concepción que poseen los maestros de la atención a la diversidad y las habilidades que desarrollan en el aula, destacando la importancia de sus prácticas docentes con el

objetivo de responder a las necesidades que presentan todos los alumnos, donde se produzca una inclusión educativa para todos.

Este trabajo se divide en dos partes diferenciadas: la primera de ellas es el marco teórico en el que se desarrollan las distintas etapas de la atención de la diversidad a lo largo de la historia, marcadas por las distintas normativas que han ido surgiendo hasta la actualidad, así como posibles estrategias o maneras de dar respuesta a la atención a la diversidad con enfoque inclusivo. La segunda parte la constituye el estudio descriptivo mediante un cuestionario a maestros en activo sobre la concepción y las competencias que poseen acerca de la atención a la diversidad, con el fin de investigar los conocimientos que poseen y la forma de abordar la inclusión de alumnos con cualquier necesidad dentro del aula ordinaria, que finaliza con las conclusiones extraídas del mismo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Toda persona tiene necesidades personales que satisfacer, como son las necesidades básicas (respiración, alimentación, descanso...), necesidades de seguridad y protección (seguridad física, de salud...), necesidades de afiliación y afecto (amistad, afecto...), necesidades de estima (autorreconocimiento, confianza...) y necesidades de autorrealización (moralidad, creatividad...) (Maslow, 1908). Y además de éstas, los alumnos que llegan a la escuela tienen también diversas necesidades que satisfacer y por lo tanto deben ser atendidas. Esto hace referencia a que no todos llevan el mismo ritmo de aprendizaje, cada persona tiene diferentes potencialidades que desarrollar, distintas formas de aprender, etc. Estas divergencias existentes entre la población, hace unos años trataban de excluir de la sociedad a la persona que necesitaba un apoyo o una ayuda. Así lo expresan González y Martín, cuando hablan acerca de la exclusión de ciertos alumnos en las aulas:

A lo largo de la historia general, y de la historia de la educación en particular, nos encontramos con numerosos colectivos de nuestra sociedad que han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc., poniendo de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos, una escuela que, en la mayoría de las ocasiones, ha optado por un tratamiento diferente a estos alumnos, cerrando los ojos ante la diversidad y no asumiéndola como una oportunidad de mejora, y

obligando por tanto a estas personas a recorrer un camino largo, difícil y distinto en la mayoría de las ocasiones, para intentar conseguir las oportunidades que merecen (2014, p. 12).

De este modo, la lucha contra la exclusión educativa conlleva un proceso largo y difícil, con el fin de adentrarse hacia un nuevo camino, la inclusión educativa. Éste permite la diversidad en las aulas como mera normalización y donde se responde a las necesidades de cada alumno, creando así una escuela de calidad. Como lo constatan las autoras Fernández y González:

La evolución del ser humano, de la cultura y de la sociedad nos permite ver más claramente la necesidad de una mirada más completa y profunda del ser humano: más justa, más inclusiva, donde haya un lugar para todos, donde se respete la diversidad de las personas y, a su vez, esto permita a la sociedad enriquecerse con esa diversidad. Así, según las mismas autoras, la educación constituye el primer paso hacia la inclusión (citado en González y Martín, 2014, p. 12).

Este transcurso que tan largo en el tiempo es, se produce porque la sociedad ha cambiado y la educación ha progresado siendo ésta un derecho para todos, dando acceso a la diversidad en las aulas aportando gran variedad de riqueza en la que todas las personas puedan sentirse partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, como señala Blanco, “La educación es un bien específicamente humano porque gracias a ella nos desarrollamos como personas, por ello es un derecho del que nadie puede quedar excluido” (2008, p. 34).

Esta educación, derecho de todos, que se recibe en cada etapa escolar y en los ciclos sucesivos, permite a las personas adquirir unas competencias que posteriormente llevarán a la práctica en el presente y en un futuro próximo, incluidas en esas etapas educativas se encuentran los estudios universitarios, entre ellos el grado de Magisterio. Con la formación de maestros y maestras que tal como manifiestan González y Martín, “La formación del profesorado juega un papel decisivo, en la medida en que puede replantear la manera en cómo tanto dentro como fuera del aula, se responda a las necesidades de todos los alumnos” (2014, p. 18). Es por ello, que el potenciar al máximo sus capacidades y desarrollar estrategias docentes durante la formación del profesorado es fundamental para atender y dar respuesta a las necesidades de los alumnos que puedan hallarse en el aula, disponiendo en cada momento de una serie de

recursos, estrategias y metodologías con el objetivo de satisfacer estas necesidades. Por consiguiente, numerosos estudios muestran la importancia de la formación del profesorado y su labor docente para la mejora de la escuela y el éxito de todos los estudiantes (González, Martín y Poy, 2014; Rodríguez, 2015; Murillo, 2003).

A continuación, se plasman las distintas etapas de atención a la diversidad a las que los maestros de cada época se han ido enfrentando y formando, dejando atrás la exclusión y luchando para lograr una educación inclusiva.

2.1 Evolución de la atención a la diversidad: normativas y etapas

En el sistema educativo se han producido una serie de cambios graduales que determinan y muestran el camino para llegar hasta una educación inclusiva para todos los alumnos en un contexto escolar. Se ha evolucionado de un modelo de exclusión, donde las personas que tenían algún tipo de necesidad no formaban parte de la comunidad, hasta el modelo de inclusión, en el cual se prima la diversidad aportando riqueza en las aulas. Este proceso ha sido avalado con legislaciones de educación, que a continuación se incorporan haciendo referencia a su modelo correspondiente.

2.1.1 Exclusión

Hacia el siglo XIX, la educación solo era un derecho para el género masculino, las mujeres eran excluidas o marginadas de la sociedad (Scanlon, 2010). Es con la Ley Moyano (1857) cuando la educación de la mujer cobra un gran avance en la legislación, se reconoció el derecho de la mujer a una instrucción primaria y se crearon colegios para ellas (Scanlon, 2010). Aun así, seguía presente la exclusión educativa, debido a que se impartían diferentes contenidos dependiendo del género. Tras la llegada de la Constitución Española (1978) se impone el derecho a la educación para todos los ciudadanos y se reconoce la libertad de enseñanzas. Gracias a ello, todas las personas tienen la oportunidad de recibir una educación para poder desarrollarse como humanos. Además de esto también se da la obligación de los poderes públicos de realizar una política de integración de las personas con disminución física, sensorial y psíquica, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán en el disfrute de sus derechos fundamentales como lo disponen todos los ciudadanos. Por estos motivos, se crearon numerosas escuelas, donde acudieron multitud de niños que presentaban

dificultades, los cuales hasta ese momento habían estado exentos de la educación permaneciendo en sus casas o en asilos, debido a ello pasaron a recibir enseñanza junto al resto de niños de su entorno (Arnaiz, 2019).

2.1.2 Segregación

La exclusión comenzó a formar parte de un segundo plano en cuanto se empezó a manifestarse la segregación, cuando con la Constitución Española (1978) se aprobó la educación obligatoria para todas las personas. Esto desencadenó en una mayor escolarización de alumnos heterogéneos y fue surgiendo la necesidad de que los niños con dificultades abandonaran la escuela ordinaria, debido a que se iban complicando y diversificando sus problemas de aprendizaje. Esta situación provocó una clasificación de los alumnos con dificultades estableciendo sus distintos grados y tipos, con el objetivo de mejorar la educación. Tras la clasificación elaborada según el diagnóstico de dichos alumnos, se pensó que una educación especializada era la mejor opción para su educación lo que desencadenó la creación de centros de educación especial, donde se trasladaron a los alumnos agrupándolos en aulas homogéneas (Arnaiz, 2019). Una vez en los centros especiales, se pretendía que los alumnos a través del proceso educativo pudieran alcanzar una buena formación y una adecuada preparación para poder integrarse de manera personal, social y profesionalmente en la sociedad (Araque y Barrio, 2010). Asimismo, la Educación Especial, se configura como:

Una disciplina dirigida hacia los alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de los alumnos, en centros específicos y en clases especializadas. Desde esta perspectiva, establece sus propios objetivos, técnicas especializadas y demanda el rol de un docente especializado para atender a estos alumnos (Arnaiz, 2019, p. 18).

Así pues, la segregación dejaba fuera del sistema educativo ordinario a los alumnos que presentaran algún tipo de necesidad, trasladándolos a centros especiales donde contaban con maestros especializados que podían responder a las dificultades que poseían.

2.1.3 Integración

La integración es impulsada tras la publicación del informe Warnock (1978), el cual marcó un antes y un después en la educación especial, pues propone finalizar con la clasificación de las minusvalías y promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Parra, 2010). De igual forma, en el año 1981, como señala Arnaiz “El Acta de Educación propone la abolición de las categorías o tipologías de deficiencias, destacando la importancia de que los programas de Educación Especial se centren en las necesidades particulares de cada alumno” (2019, p. 22).

Un año después, en 1982 se crea la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), y gracias a ella comienza la normalización para los alumnos que presentan dificultades, esto es, se empieza a tratar la Educación Especial como parte del sistema educativo (Araque y Barrio, 2010). Además, según Ruíz con la LISMI, “Se legisla la integración educativa en 4 niveles: no integración (centros específicos de educación especial), integración parcial (aulas de integración en centros ordinarios), integración combinada (parte y parte) e integración completa (aulas ordinarias)” (2010, p. 5).

Más adelante, con el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, se pretende:

En primer lugar, que la institución escolar ordinaria sea dotada de unos servicios que incidan en su dinámica con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela. En segundo lugar, que esa misma institución escolar contemple la existencia de Centros específicos de Educación Especial, que permitan aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumno disminuido y en tercero y último lugar, que se establezca la necesaria coordinación dentro del sistema educativo, de forma permanente, de los Centros de Educación Especial con los Centros ordinarios (p. 6917).

Con la llegada de La Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo se impulsa, en definitiva, el concepto de Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) para aludir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje mayores a las de otros alumnos, a lo largo de la escolarización (Ruíz, 2010). Además, se refuerzan los principios de normalización e integración contemplando la posibilidad de que los alumnos con Necesidades

Educativas Especiales pudiesen alcanzar los objetivos generales propuestos para todo el alumnado dentro del mismo sistema escolar. Al mismo tiempo, en el artículo 37.3 de la LOGSE se destaca:

La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevaría a cabo cuando las necesidades del alumno no pudiesen ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que fuese posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración (p. 28934).

A través de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se promueve la restricción del concepto de Necesidad Educativa Especial y se introduce un concepto más renovado “Necesidad Educativa Específica”, el cual engloba cuatro ámbitos de actuación: la igualdad de oportunidades para una educación de calidad, los alumnos extranjeros, los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Por otra parte, las administraciones educativas dotarán a los centros con personal especializado y de recursos necesarios para garantizar la escolarización de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con el objetivo de mostrar el camino hacia la igualdad de oportunidades y conseguir una educación de calidad (LOCE, 2002).

2.1.4 Inclusión

La inclusión se inicia con la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), esta nueva ley proporciona una mejora en el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), pues lo modifica por el de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Con este alumnado se refiere a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en el aula ordinaria y requieren una atención diferente, más especializada para satisfacer sus necesidades. Por lo tanto, es necesario abordar la atención a la diversidad, contemplando medidas ordinarias y específicas para la educación primaria (Araque y Barrio, 2010).

Además, la Ley Orgánica de Educación (2006), reconoce la heterogeneidad en las aulas, desde modelos de desarrollo organizativo y bajo el referente de “educación de calidad”, aunque sigue manteniendo “una educación diferente”, se contempla la atención a la diversidad de todos los alumnos, es decir, no sólo da respuesta a los

alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, sino que apoya y da respuesta a la diversidad de alumnos en el aula (Vigo, Soriano y Julve, 2010).

Actualmente y en vigor, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa demanda, “Un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (p. 97859).

Según la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de julio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, la educación inclusiva, “Es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (2018, p. 19661).

En resumen, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), promueven la inclusión educativa con el objetivo de lograr la calidad educativa en los centros escolares, asumiendo:

La inclusión como principio fundamental, y la escolarización en unidades o Centros Educativos Especiales solo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en los Centros Ordinarios. Aunque no mencionan expresamente las funciones de los Centros Educativos Especiales, reiteran que estos centros dispondrán de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en educación (Ojeda, Casado y Lezcano, 2019, p. 39).

2.2 Hacia una escuela inclusiva

La evolución de la historia ha producido cambios en educación, de tal forma que las distintas etapas aportan progresivamente mejoras en el ámbito educativo con el objetivo de lograr la inclusión.

Periodos atrás, en la educación de la Edad Media estaba presente la exclusión hacia las personas con discapacidad, como señala Ramírez, “Se crearon algunos centros educativos para la preparación de religiosos, desde luego varones, y por ningún motivo se permitía el ingreso a estas instituciones de personas con discapacidades, a las cuales

se les consideraba como un castigo divino” (2017, p. 217). Por lo tanto, esto desencadenó en un sistema de exclusión, donde el género femenino y las personas con discapacidad no formaban parte de la sociedad. Más tarde, en el Renacimiento, la educación continuaba siendo una enseñanza excluyente, en la que la iglesia católica poseía el mayor poder y tenía el dominio de elegir que personas podían recibir educación (Ramírez, 2017). Así continuó la educación durante los siglos XVIII y XIX, dónde persistió la exclusión educativa según Ruíz, “A quien tenía una discapacidad psíquica se le consideraba una persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos o manicomios sin recibir ningún tipo de atención específica” (2010, p. 4). Estos pensamientos empezaron a dispersarse contribuyendo a una mejora de la educación para las personas que presentaban dificultades, así pues, en la década de los 80 en España, se crearon aulas de educación especial en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades (Artiles, Rodríguez y Bolaños, 2018). Según los mismos autores, el concepto de aula de Educación Especial en un centro ordinario “Es una modalidad de escolarización destinada a un número reducido de alumnos con discapacidad, que pasa la mayor parte del tiempo en ella y que puede compartir recreos y otras actividades con el resto del alumnado del centro” (2018, p. 651). Este hecho, presenta un carácter segregado debido a que el alumnado que padeciera algún tipo de necesidad era destinado al aula de Educación Especial, donde pasaba la mayor parte del tiempo y sólo podía compartir con el resto de sus compañeros el recreo y alguna actividad. Aún así, el surgimiento de la educación especial según Parra, “Se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial” (2010, p. 75). Más adelante, con la aparición de la LISMI en 1982, se promovió la integración educativa en alumnos con minusvalía, accediendo a recibir una educación regular en centros escolares ordinarios pese a sus Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, la integración del alumno minusválido no sirvió para remodelar o reformar el centro escolar, debido a que ciertas infraestructuras del centro no eran adecuadas para el alumno (Martínez, 2016). Por esta razón, los centros ordinarios no estaban dotados de recursos suficientes para satisfacer las necesidades que presentaban los alumnos con dificultades, con suerte el concepto de integración escolar cambió a lo largo tiempo:

En un principio, integración escolar quería decir, sobre todo, emplazamiento físico en el centro o en el aula ordinaria; posteriormente se entendió como inserción gradual en la escuela ordinaria y en la sociedad, del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, finalmente se identifica con un proyecto global de centro pensado para educar en y para la diversidad (Araque y Barrio, 2010, p. 10).

Ya en la década de los 90 es cuando surgen las propuestas integradoras que han permitido reflexionar sobre los avances y retrocesos en la educación de la diversidad, aunque en ellas todavía siguen existiendo procesos de exclusión y barreras de aprendizaje existentes en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por ello, la escuela del siglo XXI ha de intentar paliar con la exclusión y las barreras existentes en los centros escolares, consiguiendo lograr una mirada hacia la inclusión de la atención a la diversidad en las aulas (Lledó y Arnaiz, 2010). En esta época surge el concepto de inclusión, que es más amplio y pretende sustituir al de integración. Dicho término está vinculado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común, además es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como componente enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello favorecedor del desarrollo humano (Parra, 2011). Por ello, con la inclusión se manifiestan los derechos de las personas con discapacidad y se logra asegurar su plena participación en los contextos de la sociedad (Parra, 2010). Esto supuso un nuevo reto para todo maestro, debido a que, para conseguir una educación inclusiva en el aula es necesario impartir diversas metodologías innovadoras, dependientemente de las características del alumnado, como bien dice Valenciano: “Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo” (2009, p. 20). Así pues, la educación inclusiva como señala Muntaner (2014), aspira a llegar a ser una escuela para todos, en la que se suprima la exclusión y se aumente la igualdad de oportunidades, independientemente de las características del alumno. Así mismo, la educación inclusiva “Concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común” (Moriña y Parrilla, 2006, p. 518). Esto desencadenará en consecuencias positivas, permitiendo así una educación inclusiva en las aulas proporcionando mayor calidad educativa.

2.3 Prácticas educativas a desarrollar por el profesorado

En la actualidad, la preparación de maestros para atender a la diversidad debería ser un tema prioritario en los debates socioeducativos, donde la heterogeneidad en las aulas forma parte de la normalidad e implica una respuesta educativa basada en la inclusión (Vigo et al, 2010). Por este motivo, los procesos de formación educativa y desarrollo de habilidades y destrezas, tienen que prestar atención a las diferencias existentes de los alumnos en todos sus ámbitos, teniendo en cuenta la inclusión de éstos en las aulas (Montañez y Suárez, 2018). Esta formación que se imparte a los maestros para atender a la diversidad:

Será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos (Ricoy, 2018, p. 162).

Es por ello, que el papel de los profesores es parte importante de la calidad educativa y del desarrollo integral del alumnado, por lo tanto, el maestro debe de desarrollar las habilidades necesarias para estar preparado y así atender a la diversidad de alumnos dentro de la misma aula, consiguiendo el éxito de todos. Por esta razón, el profesor es el responsable de satisfacer las necesidades de los alumnos del aula, así pues, como señalan las autoras González, Martín y Poy, “El maestro, como diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un elemento clave, por tanto, para garantizar una educación de todos y para todos los alumnos” (2019, p. 244).

Por consiguiente, para que pueda existir una educación inclusiva en el aula hay que solventar ciertas barreras de aprendizaje que se presentan en diversos centros educativos. Según Lledó y Arnaiz (2010) una de las barreras que se encuentran es la falta de formación del profesorado en atención a la diversidad. Esa perspectiva es apoyada y justificada por González et al. (2019) que en su estudio constatan el exceso de teoría poco aplicada con la práctica educativa en las aulas. De ahí, la urgencia de abordar el desarrollo de competencias y estrategias didácticas suficientes para los maestros, con el objetivo de superar las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento, a fin de que ningún estudiante quede excluido del sistema educativo (Lledó y Arnaiz, 2010). Así estos futuros

maestros podrán desarrollar sus destrezas y habilidades para ejercer su profesión, desde el inicio de los estudios universitarios. Por esta razón, los futuros maestros deben desarrollar destrezas y habilidades enfocadas a la atención a la diversidad desde un modelo inclusivo lo que conlleva: cambios metodológicos, curriculares y actitudinales por parte del profesorado. Así pues, una de las características más importantes es la forma de enseñar de los maestros en el aula porque va a repercutir en la inclusión de todos los alumnos (Garzón, 2015). Para que esto ocurra se deben dar una serie de pautas relacionadas con las prácticas docentes, una de ellas son las estrategias educativas que el profesorado desarrolla en el aula. Como señala Chiner (2011), las estrategias que se realicen deben ser inclusivas con el objetivo de lograr la participación de todo el alumnado. Este mismo autor las define como, “Aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado” (2011, p. 95). Además, existen numerosas estrategias educativas que se pueden llevar a cabo en el aula, las más comunes son las estrategias organizativas y manejo efectivo en el aula, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, estrategias de agrupamiento y estrategias de adaptación de las actividades (Chiner, 2011).

Otra de las prácticas educativas que el profesorado debe de llevar a cabo en el aula son las diversas metodologías de trabajo que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es necesaria una constante formación del maestro con el objeto de ofrecer a todos los alumnos las oportunidades de aprendizaje adecuadas y adaptadas a sus capacidades, de ahí la importancia según Muntaner (2014) de ejercitar una metodología basada en tres procesos claves:

- Que los alumnos puedan desarrollar diferentes actividades, ya sean de forma individual o grupal en un mismo tiempo y espacio.
- El docente no debe transmitir toda la información, sino que su trabajo es facilitar y guiar el aprendizaje de sus alumnos, desde el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los mismos.
- El maestro debe realizar actividades de observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

Con ello y para que exista una educación de calidad, el profesorado debe de llevar acabo en el aula diversas habilidades educativas, las cuales tienen que ser adecuadas y ajustadas para poder responder a las necesidades de cada uno de los alumnos. Según Cargua, Posso, Cargua y Rodríguez (2019), se han de dar una serie de procesos innovadores en los cuales el maestro es la pieza clave. Esto puede ocasionar una gran preocupación por parte del maestro, porque quizás no pueda atender a todo el alumnado y la atención a la diversidad la interprete como una carga de trabajo. Por ello, se hace necesario en muchas ocasiones disponer del apoyo de otro maestro como un recurso indispensable para poder atender a la diversidad de alumnos presentes en el aula de forma más personalizada. Así pues, según Muntaner, “Aplicar estrategias metodológicas coherentes con la escuela inclusiva que favorezcan la participación de todo el alumnado en las dinámicas generales del aula requiere contar con apoyos y recursos tanto humanos como materiales” (2019, p. 43). Este apoyo, se ha de realizar dentro del aula, el cual, debe ser proporcionado y preciso, aprovechándolo no solo el alumno que lo requiere sino también el resto de los alumnos de la clase. Así pues, el apoyo educativo, se entiende como:

Una medida de atención a la diversidad más, que debe priorizarse y de la que se debe responsabilizar todo el centro. Es un apoyo que se dirige, no sólo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que todo el alumnado tiene derecho a éste. Pero también debe tenerse en cuenta que el apoyo debe ir dirigido a profesores, familia y toda aquella persona que lo precise (Moriña y Parrilla, 2006, p. 531).

La mayor parte del apoyo y refuerzo que reciben los alumnos son habitualmente impartidos por docentes especializados en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, en un espacio diferente al aula ordinaria, desarrollando normalmente los mismos aprendizajes en la denominada “aula de apoyo” (Botías y Mirete, 2019). Este hecho demuestra que todavía existen algunos centros escolares donde aparece la segregación educativa de ciertos alumnos, desplazándolos a un aula diferente y excluyéndolos de su grupo-clase de referencia, sacándolos fuera de su aula ordinaria. Por esta razón, como señala González (2009), se debe fomentar las aulas inclusivas, eliminando así la necesidad de contar con aulas de apoyo, esto permitirá a los centros escolares que los recursos destinados a la educación segregada podrán ser utilizados para la enseñanza heterogénea en las aulas ordinarias. Igualmente, la inclusión en el centro de niños con

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Necesidades Educativas Especiales es beneficiosa para todos porque mejora la calidad educativa.

Por todo ello, como señala Arnaiz es necesario que el maestro/a, “Desarrolle una perspectiva crítica ante sus propias experiencias de trabajo en el aula, que le anime a recrear y reinventar nuevos métodos y materiales de enseñanza, a mejorar como docente, y a ampliar su ámbito de trabajo” (2004, p. 11).

2.4 ¿Cómo llevar a cabo la inclusión en el aula?

Hoy en día existen numerosas estrategias a las que el maestro puede dar uso en sus clases para dar respuesta a su alumnado, en función de sus características y capacidades. Con el objetivo de alcanzar una plena inclusión de los discentes, algunas de las posibles estrategias podrían ser: competencias organizativas, estrategias didácticas, adaptaciones de actividades dependiendo de las capacidades del alumno, diferentes agrupamientos y multitud de recursos. Siempre presente el propósito de desarrollar las capacidades de los alumnos, según Sanz y Serrano (2017), esto impulsa a las escuelas a luchar por una educación de calidad, mediante metodologías activas, que fomenten la curiosidad, la creatividad, el pensamiento crítico y la libertad de pensamiento. Además, se deben promover valores de cooperación, como son: el trabajo en equipo, el respeto, la autonomía personal y la convivencia. Por ello, se deben crear metodologías y estrategias innovadoras que den respuesta a la diversidad en el aula, adaptando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela (Valenciano, 2009). Por este motivo, para lograr una educación inclusiva y de calidad, el profesorado debe de formarse a fin de poder adquirir los valores, actitudes, habilidades, competencias y conocimientos adecuados para impartir sus tareas dentro del aula, así pues, el maestro/a debe realizar en la clase prácticas inclusivas y una evaluación continua de las mismas (Beltrán, 2011).

Además, de las destrezas y competencias desarrolladas por el maestro para atender a la diversidad, existe una parte que depende del centro. Esto es, el centro educativo debe ofrecer recursos varios, los cuales tienen que ser acordes a las características particulares de los alumnos/as, de manera que todos puedan alcanzar sus objetivos u metas propuestas (Valenzuela, Guillén y Campa, 2014). Según las mismas autoras:

La diversidad requiere una adecuada atención en el contexto educativo para ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad, en donde:

- Se respete el derecho a la igualdad de oportunidades.
- La atención debe girar hacia la diversidad como un tema clave para la educación de todos los estudiantes.
- Se responda a las necesidades de los estudiantes.
- Se desarrollen propuestas de enseñanza para estimular y fomentar la participación de todos estudiantes (Valenzuela et al, 2014, p.67).

Por esta razón, para dar respuesta a la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe de llevar a cabo una organización educativa, en la manera de que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades, algunas de ellas como señala Blanco (1990), son:

- Utilizar una variedad de estrategias metodológicas.
- Ofrecer diferentes actividades y experiencias que permitan trabajar determinados contenidos con un grado de complejidad distinto.
- Dar oportunidades para que los alumnos practiquen y apliquen de forma autónoma lo que han aprendido.
- Utilizar diferentes tipos de evaluación que se adapten a las capacidades de los alumnos.
- Organizar el espacio del aula de forma que sea satisfactorio para todos, que favorezca la autonomía, la movilidad de los alumnos y se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y agrupamientos.
- Organizar el horario flexible del aula, teniendo en cuenta el tipo de metodología que se va a utilizar y las actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar algunos alumnos.

Para conseguir esto, el maestro debe tener en cuenta las características y necesidades de cada uno de los alumnos y llevar a cabo distintos tipos de agrupamientos, poner en marcha distintas metodologías y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula (Pujolàs, 2002).

Por otro lado, las metodologías innovadoras son parte importante del proceso-enseñanza de los alumnos, como señalan Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano y Casiano (2017), resultan más motivadoras para el alumnado, el cual es partícipe activamente en la construcción del conocimiento, además, atienden a las necesidades particulares de cada individuo.

Un ejemplo de ellas podría ser el modelo “flipped classroom” o lo que es lo mismo, “aula invertida”, la cual se define como:

Un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente. A grandes rasgos consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas. (Berenguer, 2016, p. 1466)

Otra de estas metodologías es el aprendizaje cooperativo, según Juárez, Rasskin y Mendo, se define como: “Una metodología activa en la que los/las estudiantes trabajan en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de su competencia social, la inclusión y la reducción del acoso escolar” (2019, p. 201). Para que, el grupo funcione adecuadamente, se debe dar diferentes principios básicos, los cuales van a ser los cimientos claves del aprendizaje cooperativo y, por lo tanto, todos los componentes del grupo deben adquirirlos.

Por último, para que el maestro pueda gestionar y realizar prácticas educativas en el aula, necesita optar por agrupamientos heterogéneos, con ello se pretende evitar la segregación y la discriminación del alumnado más vulnerable y se potencia la calidad y equidad de la propuesta educativa (Muntaner, 2014). Con ello se logrará una mayor motivación por parte del alumnado y un aprendizaje más duradero y significativo, además de la creación de nuevas amistades, del fomento de las relaciones sociales, entre otros. De forma breve, como bien dice Pujolás (2002), cuánto más heterogénea sea la clase en diversidad, más enriquecedoras serán las interacciones entre los alumnos.

3. MÉTODO

3.1. Estudio descriptivo

Este estudio es de tipo descriptivo, para el que se ha elaborado un cuestionario en el que se desarrollan diferentes ítems relacionados con la formación del maestro en activo en atención a la diversidad. Así pues, como señala Cauas, un estudio descriptivo, “Se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (2015, p. 6).

3.2. Objetivos

Teniendo en cuenta que el objetivo general del estudio es investigar sobre la concepción y habilidades sobre la atención a la diversidad de los maestros de Educación Infantil y Primaria que actualmente están en activo, los objetivos específicos que se plantean en el presente estudio son:

- Examinar el concepto de atención a la diversidad que poseen los maestros en activo.
- Averiguar las competencias didácticas y organizativas de los maestros para atender a la diversidad presente en las aulas.
- Analizar las percepciones de los maestros sobre la inclusión del alumnado en el aula.

3.3. Muestra

La muestra del presente estudio está formada por 73 maestros y maestras en activo de la Comunidad Autónoma de Aragón, que han sido los que han respondido el cuestionario. Destacar que el 85% de los participantes son mujeres.

3.4. Procedimiento

El trabajo se fundamenta en un procedimiento de encuestación, es decir, un método de investigación que consiste en obtener información de sujetos encuestados mediante el uso de cuestionarios diseñados de forma previa (Thompson, 2006). El cuestionario de este estudio es de elaboración propia basado en González, Martín y Orgaz (2017) y en

Mena y García (2017). Una vez creado, fue valorado por juicio de expertos compuesto por personal externo al proceso de elaboración de esta investigación, pero conocedores de la temática. Después de la verificación, el test ha sido creado en la plataforma Google Drive, y posteriormente se ha difundido el enlace del cuestionario al profesorado por vía WhatsApp, acompañado de un mensaje en el que se explicaba el propósito del estudio, la posible difusión del mensaje a sus compañeros maestros y el agradecimiento por su cumplimentación.

3.5. Instrumento

Para la recogida de los datos del estudio se utiliza un cuestionario anónimo, instrumento que recaba información (de medición) y que contiene una serie de preguntas que se realiza a la población o a una muestra extensa de la misma (López y Fachelli, 2015). Esta investigación va dirigida a maestros y maestras en activo con el objetivo de conocer la concepción, percepción y habilidades didácticas y organizativas que poseen sobre la atención a la diversidad, es un test adaptado del cuestionario de González et al (2017) y de Mena y García (2017), eliminándose algunos ítems que no eran relevantes para el estudio y modificando otros para la mejora del cuestionario según los consejos y sugerencias del juicio de expertos. Dada estas pequeñas variaciones fue revisado de nuevo por personal externo a esta investigación y dio su aprobación.

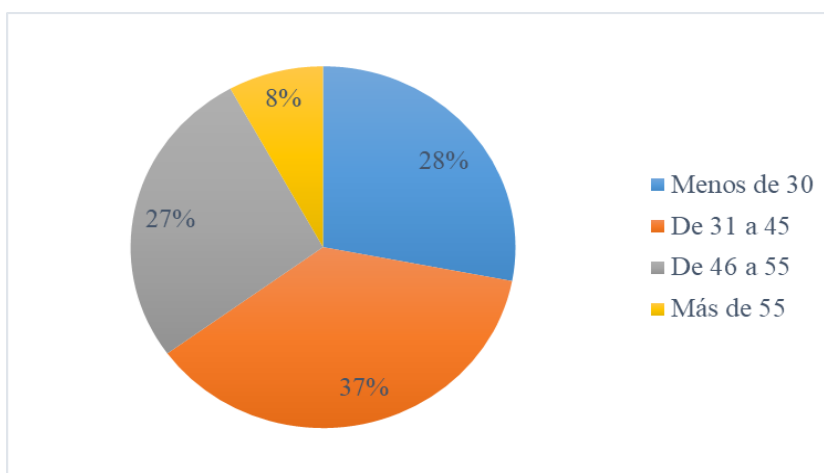
El cuestionario creado consta de tres partes. La primera de ellas recaba los datos sociodemográficos y se forma con 5 ítems. La segunda sección corresponde con la concepción de la diversidad, que posee 4 ítems y está dividida a su vez en metodología, la cual presenta 5 ítems y apoyos que tiene 4 ítems. Esta parte trata de una escala tipo Likert cuyos valores van en grado de acuerdo, donde 1 = Nada de acuerdo, 2 = Poco de acuerdo, 3 = Moderadamente de acuerdo, 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Muy de acuerdo, en total la suma es de 13 ítems. La tercera sección se refiere a las competencias didácticas y organizativas, ambas están compuestas por 5 ítems, para la que se utiliza una escala tipo Likert cuyos valores van en grado de ascendencia, dónde 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Moderadamente, 4 = Bastante y 5 = Mucho, en total comprende 10 ítems. Así pues, el cuestionario consta de un total de 28 preguntas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas realizadas a los maestros de diferentes centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón. Para ello, se han elaborado unos gráficos que muestran los porcentajes de una manera más clara y visual.

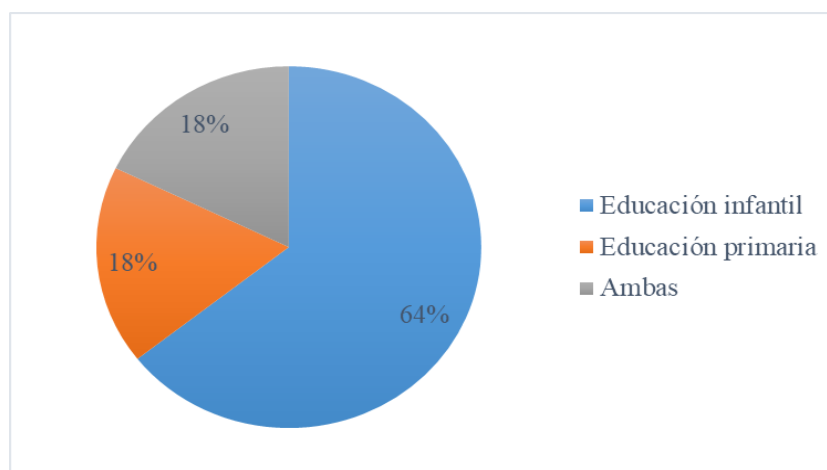
De la totalidad de 73 maestros que componen la muestra, un 85% son mujeres frente a un 15% que son hombres, esto muestra un alto índice del género femenino en la profesión docente. En relación con la edad se constata que en los centros escolares trabajan maestros de edades muy variadas, siendo un 37% de los maestros encuestados los que tienen de 31 a 45 años.

Gráfico 1. Sexo



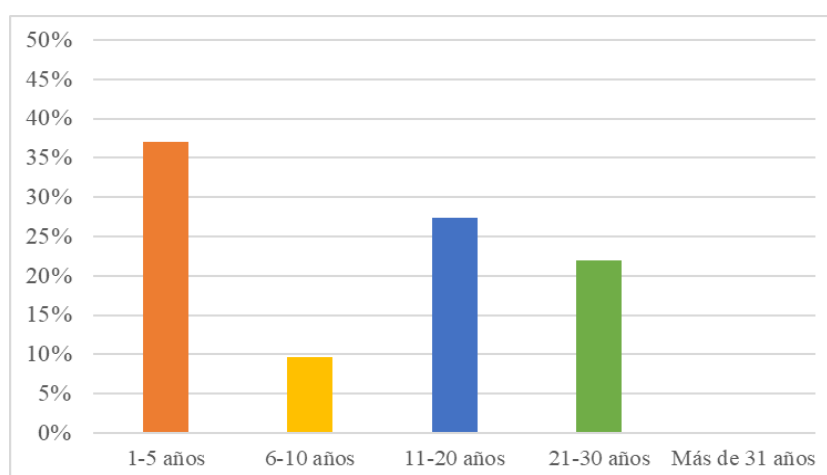
En relación a la etapa en la que imparten docencia los maestros y maestras encuestados, existe una clara mayoría de maestros de educación primaria, más de la mitad de la muestra, los restantes se dividen en partes iguales entre la docencia en ambas etapas y la educación infantil.

Gráfico 2. Etapa de docencia



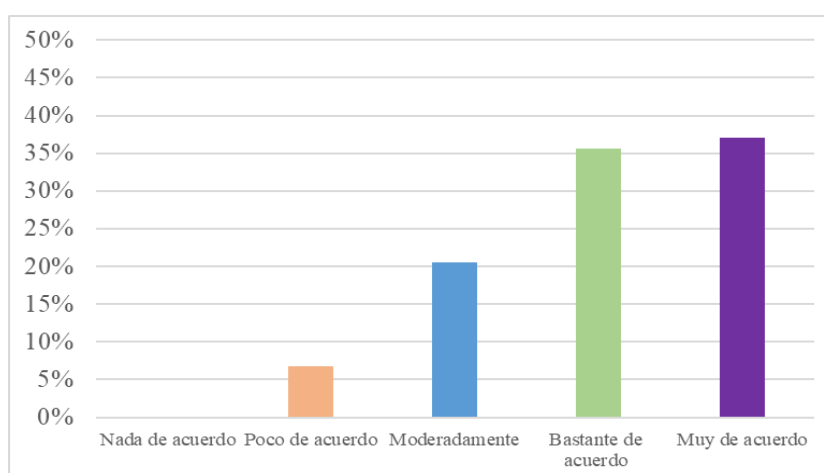
En relación con la experiencia docente se puede apreciar gran diversidad en los centros escolares. Un 37% de los maestros, porcentaje más alto, tienen entre 1 y 5 años de experiencia, son los de reciente incorporación al mundo laboral de la docencia. Más de una cuarta parte de la muestra tiene entre 11 y 20 años de experiencia y casi otra cuarta parte son los veteranos, entre 21 y 30 años ejerciendo la profesión de maestro.

Gráfico 3. Experiencia docente



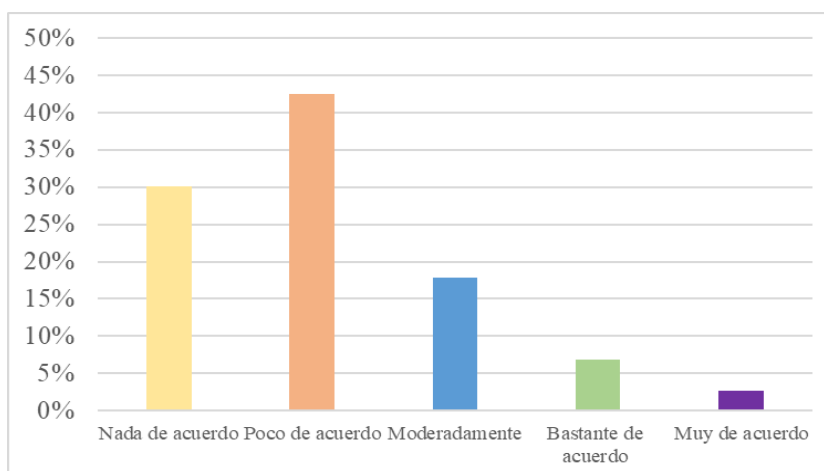
En la primera sección del cuestionario que corresponde con la concepción de la diversidad, se puede apreciar que más de la mitad de los maestros están de acuerdo con que tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje de todos.

Gráfico 4. ACNEAE enriquece el proceso de E-A



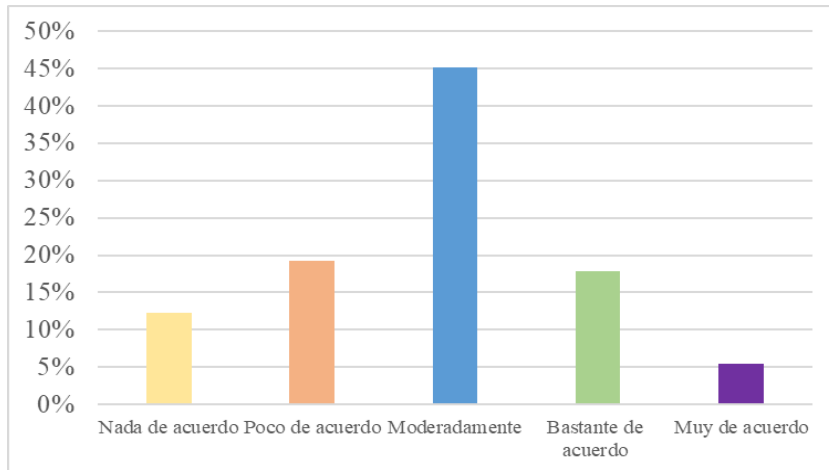
Por otro lado, la mayoría de los maestros encuestados, sobre un 73% no están de acuerdo con que un niño con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo interrumpa la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros. Sin embargo, existe un 9% del profesorado que muestra su acuerdo.

Gráfico 5. ACNEAE interrumpe y perjudica a la clase



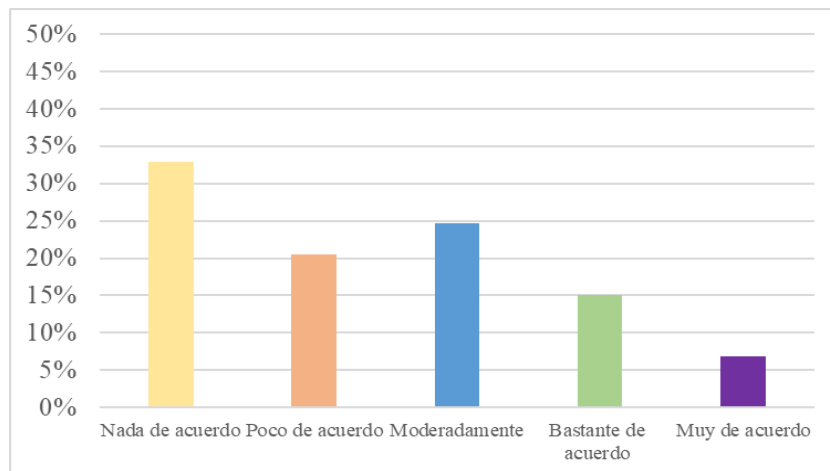
Con respecto a la pregunta de que, si los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo pueden seguir el día a día del currículum, existen diversas respuestas: tan solo un 23% de los maestros están de acuerdo, frente a un 32% que consideran que estos alumnos no pueden seguir el currículum y un 45% de maestros que creen que moderadamente, pero no están seguros.

Gráfico 6. ACNEAE sigue el currículum



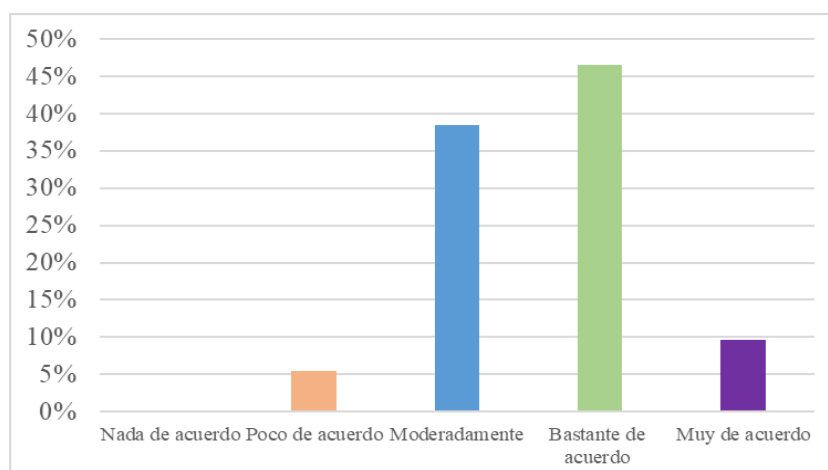
En cuanto a la preocupación de los maestros por el incremento de la carga de trabajo si tiene alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula, se puede mostrar que a más de la mitad del profesorado no les preocupa. Sin embargo, al 22% de los maestros sí que les inquieta tener alumnos con dificultades en el aula.

Gráfico 7. ACNEAE es una carga de trabajo



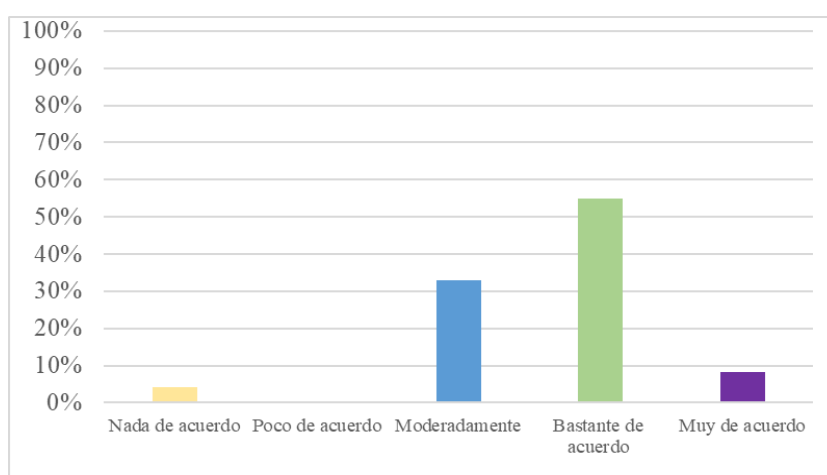
Respecto a la metodología un 57% de los maestros encuestados están de acuerdo con que saben enseñar a cada uno de sus alumnos de manera diferente en función de sus características individuales, seguido de un 38% de profesorado que cree moderadamente y un 5% de maestros que están poco de acuerdo con dicha habilidad propia.

Gráfico 8. Enseñar de manera individual



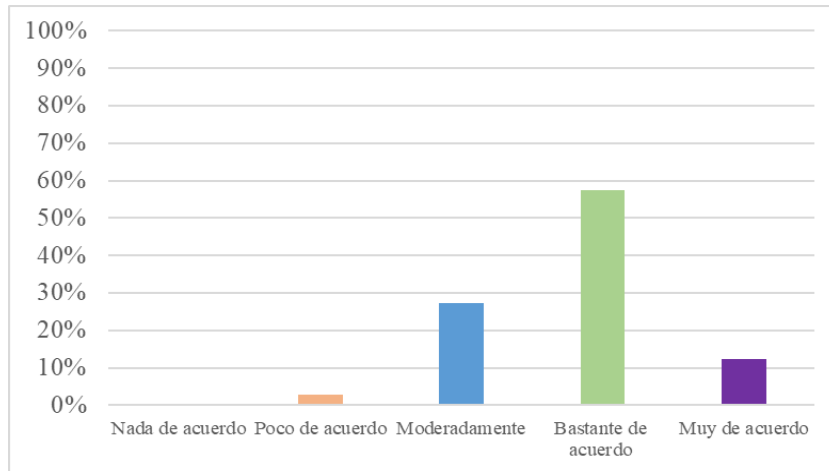
En relación a saber cómo elaborar unidades didácticas y clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes, se puede comprobar que más de la mitad de los maestros saben realizar unidades didácticas y clases incluyendo a todos los alumnos. Sin embargo, una pequeña parte de los maestros no saben elaborar estas unidades didácticas teniendo en cuenta las necesidades de todo el alumnado de la clase.

Gráfico 9. Elaborar unidades didácticas y clases inclusivas



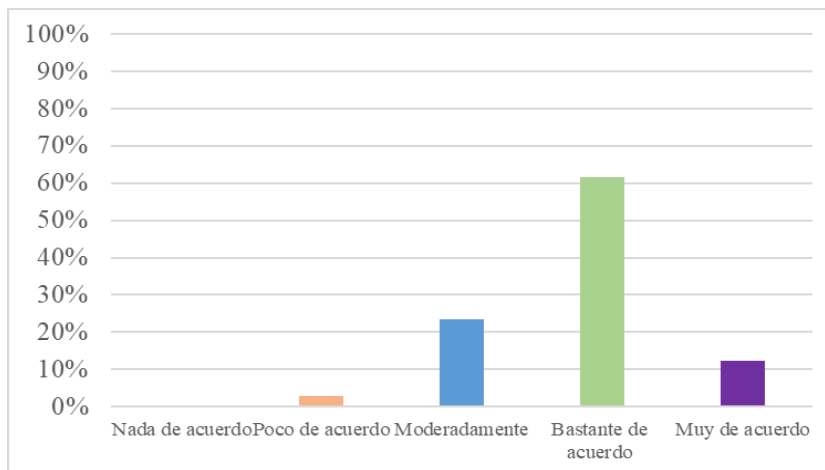
En cuanto al saber cómo adaptar la forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos. Según el estudio, un 70% de los maestros son capaces de adaptar la evaluación, seguido de un 27% que optan por moderadamente, frente a un 3% de los maestros que son poco capaces en adaptarla.

Gráfico 10. Adaptación de la evaluación individual



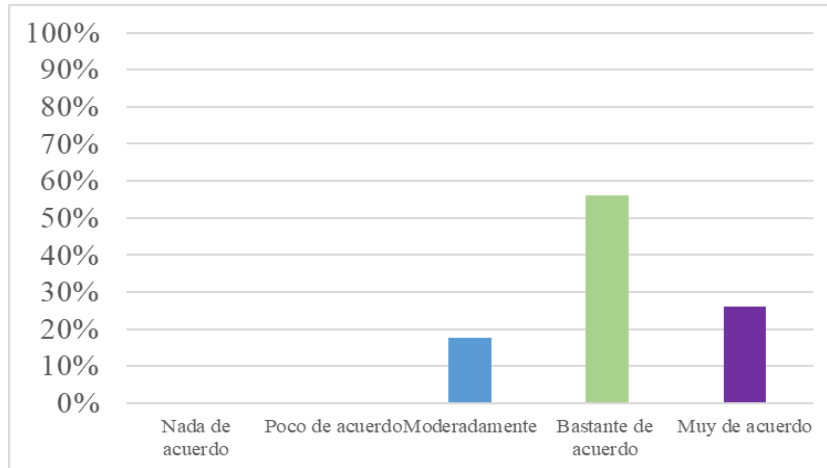
Tras analizar los resultados, a la hora de manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de los alumnos, se puede comprobar que más de la mitad de los maestros están bastante o muy de acuerdo, mientras que un 23% moderadamente y tan solo un 3% de los maestros están poco de acuerdo.

Gráfico 11. Manejo y adaptación de materiales didácticos



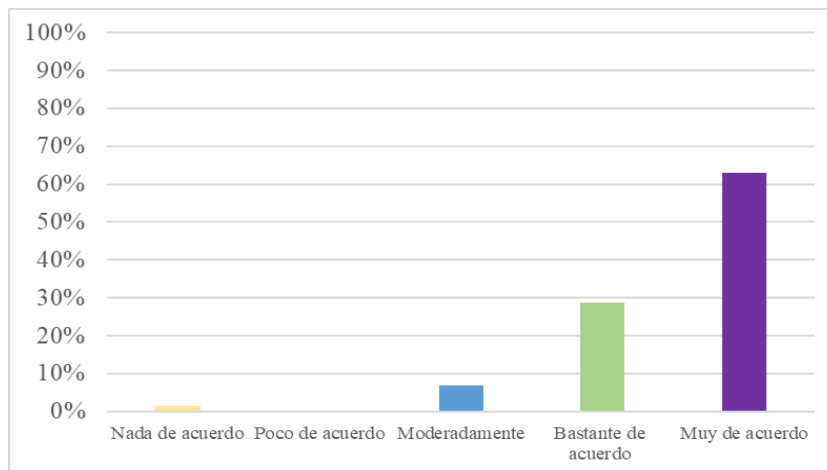
Fundamental, es adaptar las técnicas de comunicación para asegurarse de que todos los alumnos pueden ser incluidos con éxito en el aula ordinaria. Al parecer un 82% están de acuerdo, un 56% se muestran bastante de acuerdo y un 26% muy de acuerdo.

Gráfico 12. Adaptar técnicas de comunicación



Respecto a los resultados que hemos obtenido sobre los apoyos, se pueden apreciar varias respuestas en torno a lo que es el concepto y la función que ejerce el profesor de apoyo dentro del aula. En cuanto a la planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula, más de la mitad de los maestros están muy de acuerdo, seguido de un 29% que están bastante de acuerdo, pero todavía existe un 1% que no está de acuerdo.

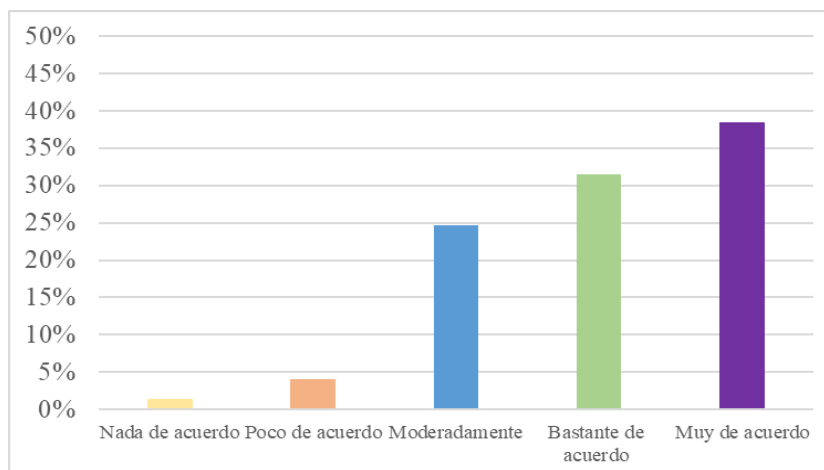
Gráfico 13. Planificación apoyos



Por otro lado, la opinión de los maestros en cuanto a la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo. Los datos demuestran que un 38% de los maestros/as encuestados están muy de acuerdo, seguido de un 32% que están bastante

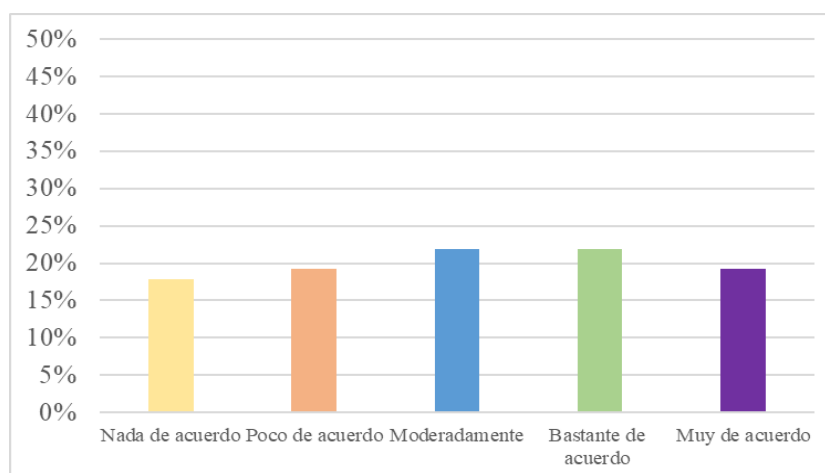
de acuerdo, un 25% que opinan que moderadamente, un 4% que se postulan en el poco de acuerdo, frente a un 1% que no están de acuerdo.

Gráfico 14. Apoyo en el aula



En cuanto a la función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado del aula, los resultados demuestran que existe una diversidad de respuestas, un 41% están bastante y muy de acuerdo, seguido de un 22% que apuestan por el moderadamente, seguido de un 19% que están poco de acuerdo, frente 18% de los maestros que no están nada de acuerdo.

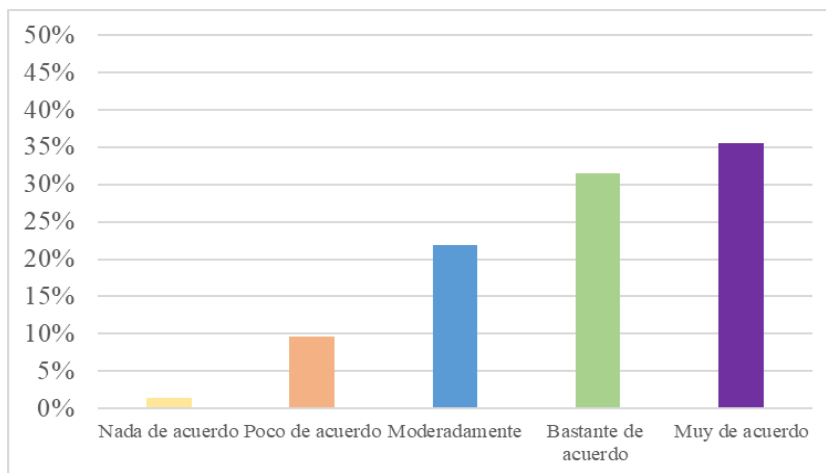
Gráfico 15. Función del profesor de apoyo



En relación al lugar donde se debe llevar a cabo el apoyo del alumnado y por lo tanto el espacio en el que debe trabajar el profesor de apoyo, para más de la mitad de los maestros entrevistados es el aula ordinaria pues se muestran bastante o muy de acuerdo.

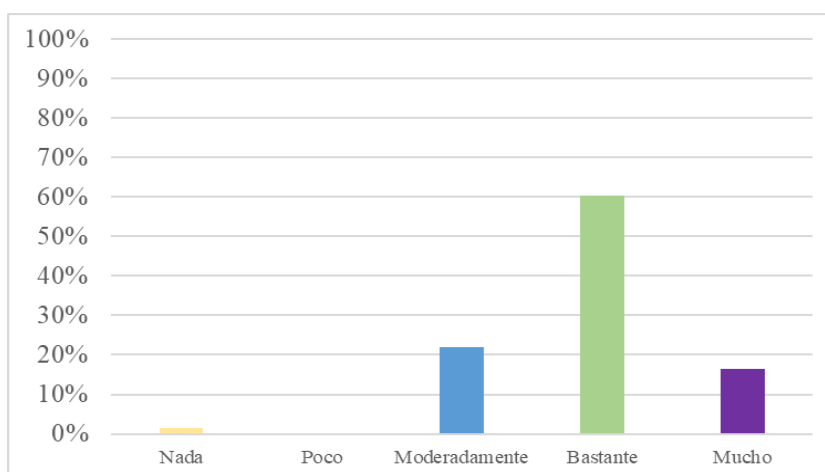
Pero todavía hay un 11% que están poco o nada de acuerdo con llevar a cabo el apoyo dentro del aula.

Gráfico 16. Profesor de apoyo dentro del aula



Por otra parte, en la segunda sección se tratan las competencias didácticas y organizativas. En cuanto a las competencias didácticas, la gran mayoría, concretamente un 77% son bastante y muy capaces de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año, seguido de un 22% que moderadamente y un porcentaje insignificante como es un 1% manifiestan que son nada capaces de hacer actividades en función de la diversidad de alumnado.

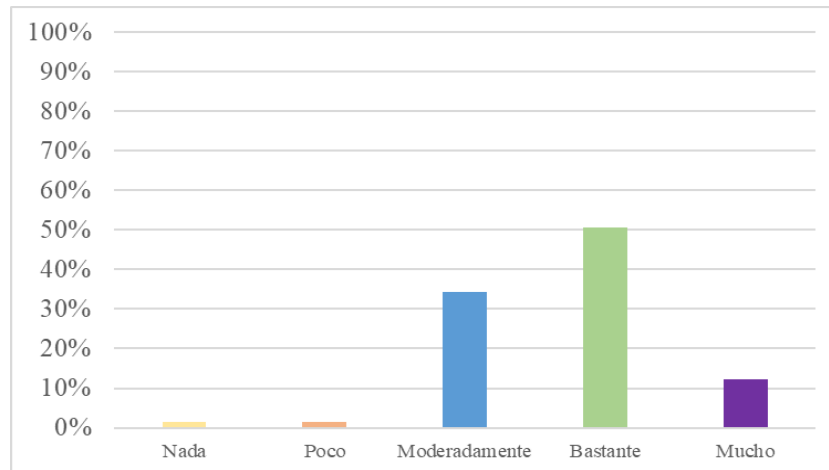
Gráfico 17. Diversificar actividades



Respecto a ser capaz de desarrollar diversas metodologías para fomentar una escuela inclusiva atenta a las diferencias, se muestran claros los resultados con un 63% de los

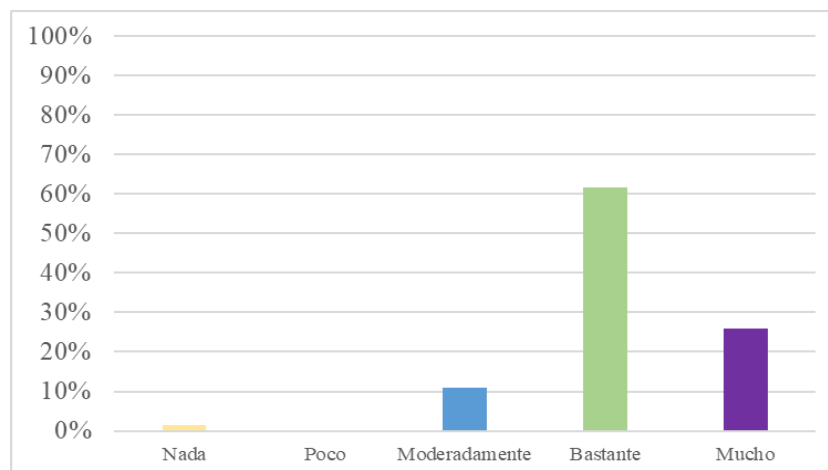
maestros que se muestran bastante o muy capaces, frente a un 34% que han elegido la opción moderadamente, pues probablemente no se sientan seguros ante esto.

Gráfico 18. Desarrollar diversas metodologías



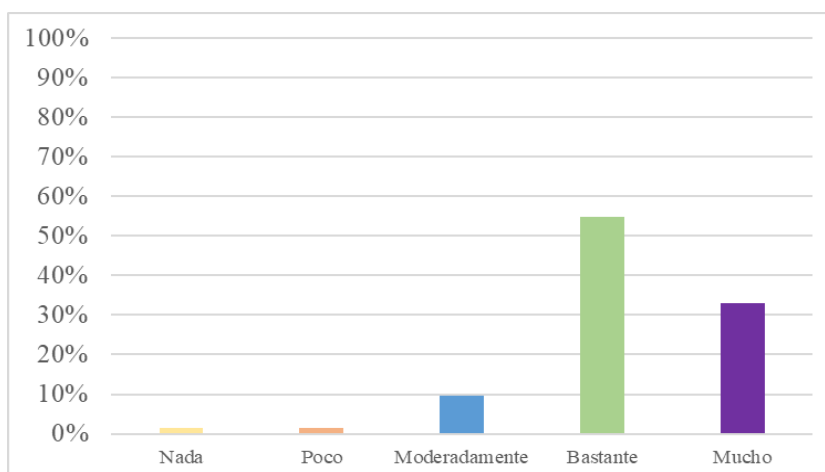
En cuanto a ser capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos los alumnos, casi un 90% de los maestros se sienten bastante y muy capaces de llevarla a cabo.

Gráfico 19. Clase activa y participativa



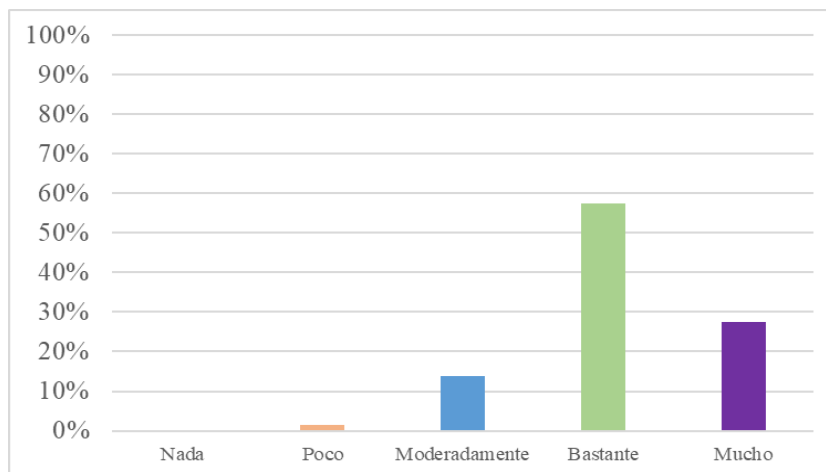
En relación con promover el aprendizaje cooperativo, poniendo al niño/a que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase, la mayor parte del profesorado con un 88% son bastante o muy capaces de realizarlo. Un porcentaje insignificante, como es un 2%, considera que es poco o nada capaz aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula.

Gráfico 20. Promover el aprendizaje cooperativo



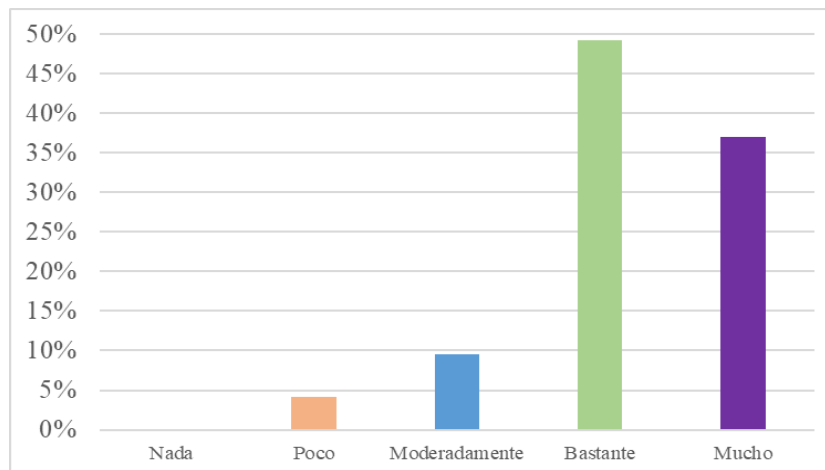
En cuanto a priorizar aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, la gran mayoría del profesorado con un 85% lo realiza bastante y mucho, seguido de un 14% que lo práctica moderadamente.

Gráfico 21. Priorizar aprendizajes prácticos y funcionales



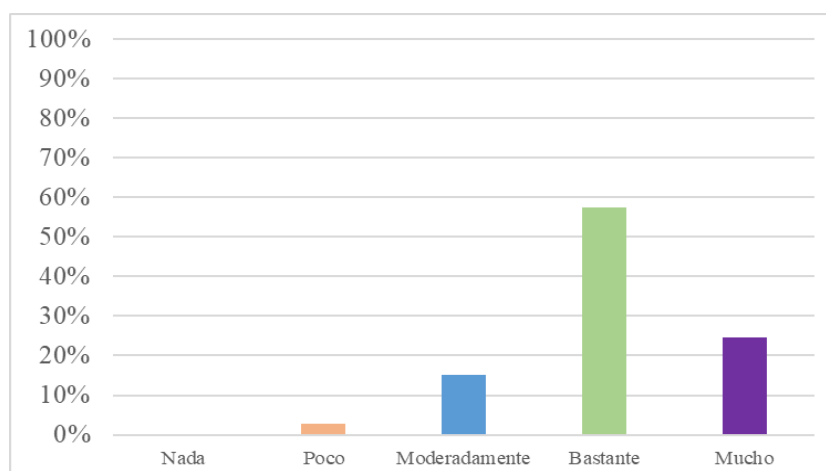
Por último, se muestran los resultados de las competencias organizativas. En cuanto a utilizar agrupaciones flexibles que favorezcan el trabajo y la participación activa de todo el alumnado, aparece una gran mayoría por parte de los maestros que realizan bastantes o muchas agrupaciones, siendo un 86% de maestros.

Gráfico 22. Agrupaciones flexibles



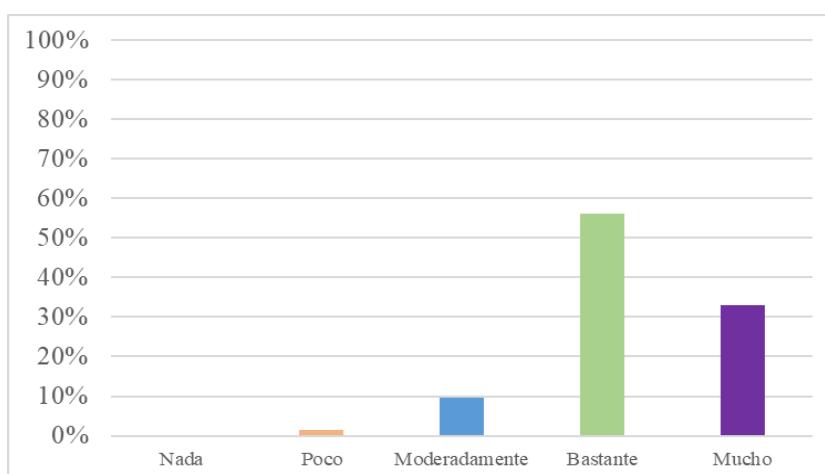
Respecto a revisar los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado, los resultados demuestran que la mayor parte de los maestros lo realiza.

Gráfico 23. Revisar recursos materiales o didácticos



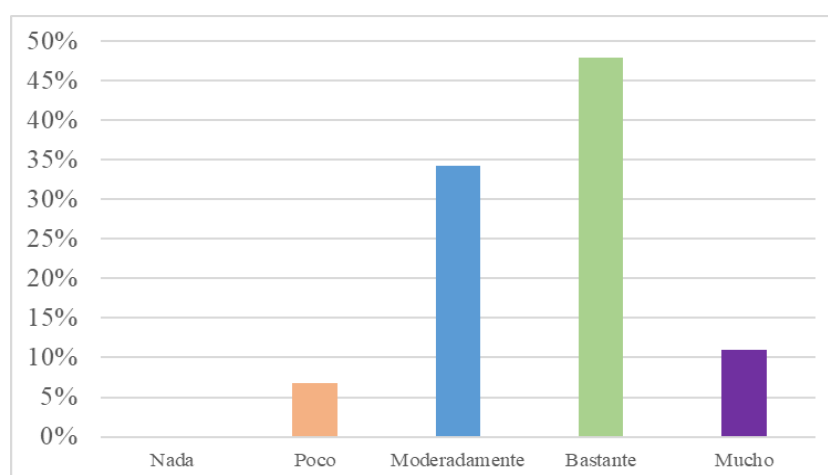
En relación a utilizar los tiempos de forma flexible en función de la actividad y de las necesidades del alumnado, prácticamente la mayor parte de los maestros con un 89% lo realiza, frente a un 10% que lo hace de forma moderada y un 1% que lo realiza poco.

Gráfico 24. Utilizar tiempos de forma flexible



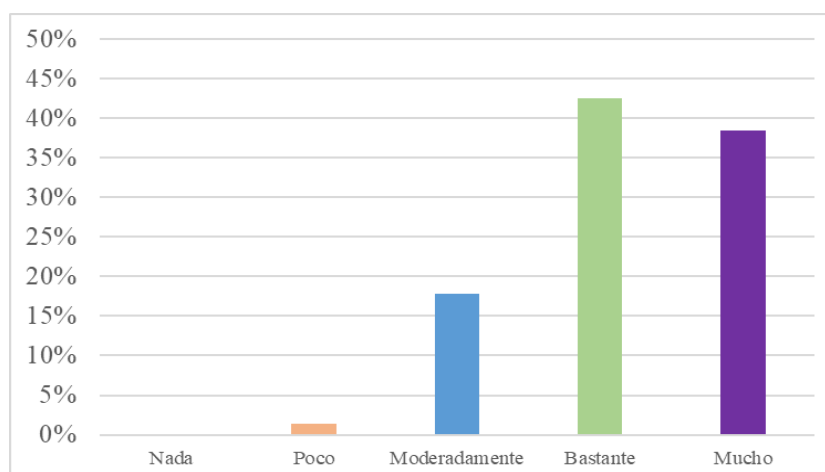
En cuanto a unificar estrategias educativas con todos los demás profesionales que inciden en el grupo-clase, los resultados muestran que más de la mitad de los maestros se coordinan bastante o mucho con el resto de docentes, sin embargo, el 34% de los maestros lo hacen moderadamente a pesar de que un porcentaje menor, un 7% realizan pocas estrategias comunes con el resto de profesorado.

Gráfico 25. Unificar estrategias educativas con otros profesionales



En formar grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros, la mayoría de los maestros encuestados con un 81% los crean con bastante y mucha frecuencia, seguidamente de un 18% que los realizan moderadamente.

Gráfico 26. Formar grupos heterogéneos



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con los resultados obtenidos y tras los objetivos marcados en este estudio se pueden mostrar una serie de factores relacionados con la concepción y habilidades educativas de los maestros/as en atención a la diversidad que se detallan a continuación.

En primer lugar, en cuanto a los datos sociodemográficos recabados en este estudio, podemos confirmar que la mayoría de los maestros/as encuestados son mujeres, del mismo modo que en innumerables investigaciones (Mínguez, 2010; Sánchez, 2002; González y Martín, 2014; Barquín y Melero, 1994). Dados estos resultados se demuestra que es una profesión feminizada. Según Mínguez (2010), esto empezó aparecer hacia la primera mitad del siglo XIX, con el triunfo de la revolución liberal en España que trajo consigo nuevas profesiones para las mujeres, una de ellas fue la educación de la infancia, la cual era una obligación para el género femenino, las madres en el hogar y los maestros/as en la escuela. Además, como señalan González y Martín, “Tradicionalmente la profesión de maestro ha estado ocupada mayoritariamente por mujeres, los cargos políticos, directivos o de responsabilidad educativa han estado vinculados a los profesionales masculinos” (2014, pp. 22-23).

En cuanto a la edad se muestra variable, pero la mayor parte del profesorado tiene entre los 31 a 45 años y la experiencia docente ronda entre los 1 a 5 años. Por ello podemos constatar que los maestros que actualmente están en las aulas presentan una media de edad mayor y presentan pocos años de experiencia docente. Respecto al centro

en el que están impartiendo docencia son colegios públicos y más de la mitad de los maestros encuestados pertenece a la rama de Magisterio de Educación Primaria.

En segundo lugar, gran parte de los maestros se muestran de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos, aunque algunos no manifiestan el mismo acuerdo sobre que todos estos alumnos pueden seguir el día a día del currículum, considerando además que les proporcionan más carga de trabajo, en el caso de algunos los maestros. Este resultado coincide con el estudio de Garzón, Calvo y Orgaz (2016), en el que la mayoría de los profesores están de acuerdo con la inclusión de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya que produce gran beneficio para todos. Sin embargo, como se puede mostrar en distintos estudios (González et al, 2014; Colmenero, 2009; González, Martín, Flores, Jerano, Poy y Gómez, 2013; González, Martín, Flores y Jerano, 2014), una parte de los maestros poseen una controversia con la concepción de la atención a la diversidad, debido a que creen que sólo hay que dar respuesta aquellos alumnos que la normativa caracteriza con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, siendo la manera correcta la de conceder una adecuada respuesta a las necesidades que posean todos los alumnos del aula.

En lo que respecta a las habilidades metodológicas llevadas a cabo por los maestros/as, en las prácticas del aula está presente la utilización de diversas estrategias didácticas, la creación de diferentes evaluaciones y la adaptación de diferentes materiales para cada uno de los alumnos. De lo contrario en distintas investigaciones (González et al, 2017; Álvarez y Buenestado, 2015), muestran una carencia formativa en la práctica educativa diaria, en cuanto a la elaboración de unidades didácticas, en la adaptación de los materiales didácticos, en la forma de evaluar y en el uso de técnicas de comunicación diversas. Por ello, es importante que el maestro aprenda a trabajar con la diversidad, buscando estrategias didácticas diversificadas, utilizando formas variadas de evaluar dependiendo la tarea a realizar y usando diferentes materiales conforme la necesidad del alumno, con el objetivo de poder atender la individualidad de cada sujeto.

En relación a los apoyos, los resultados muestran que por un lado los maestros están de acuerdo con que el profesor de apoyo este dentro del aula para garantizar una mejora en el apoyo a los alumnos, en cambio no tienen clara la función del maestro de apoyo ya que se manifiestan diversas respuestas en torno a que éste trabaje con todo el alumnado.

Igualmente consta en el estudio de González et al (2019), en el cual se hace referencia a que la concepción del maestro de apoyo es dedicarse únicamente al alumno que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y no a las dificultades que muestran todos los alumnos. Además, los estudiantes que en un futuro se dedicarán a la profesión docente, muestran una concepción errónea del apoyo, los cuales presentan un planteamiento integrador, es decir, el maestro de apoyo atiende de forma individual, fuera del aula ordinaria y con diferentes contenidos que en la misma se trabaja a los alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (González et al, 2017). Por este motivo, hay que hacer hincapié en la educación inclusiva dentro del aula, para que los centros educativos asuman el concepto de diversidad que existe y en los que el apoyo interno se contemple como una acción educativa “colaborativa” de la que se pueden beneficiar todos los alumnos, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa (Moriña y Parrilla, 2006).

En tercer lugar, conforme a los resultados de las competencias didácticas se puede ver que la mayoría de los maestros/as utilizan bastante el aprendizaje cooperativo, diversas metodologías y realizan aprendizajes prácticos y funcionales en el aula. Esto debería ser un requisito indispensable, el que los profesores sepan trabajar con la diversidad y adapten el currículo como una estrategia básica para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada uno de los alumnos (Lledó y Arnaiz, 2010). En varios trabajos, señalan que las prácticas educativas que llevan a cabo ciertos maestros, carecen de flexibilidad, apuestan por un fuerte individualismo y están diseñadas de forma que excluye a determinada parte de la clase (Parrilla y Susinos, 2004; Hargreaves, 1996). Algunas de las causas que pueden derivar lo anterior pueden ser la falta de tiempo y la preparación de los maestros para realizar las diversas programaciones educativas, con el objeto de que la enseñanza sea individualizada (Chiner, 2011).

En cuanto a las competencias organizativas, se puede concluir que los maestros/as utilizan bastante las agrupaciones y tiempos flexibles, forman grupos heterogéneos, unifican estrategias con otros profesionales y revisan los recursos o materiales disponibles regularmente. Idénticos resultados obtienen Garzón et al, (2016) y Chiner (2011), en sus investigaciones en las que confirman que los maestros llevan a cabo estrategias y prácticas inclusivas en el aula, la mayoría de ellas organizativas y de

manejo de la clase, siguiéndole los métodos de evaluación de los aprendizajes y adaptaciones de actividades, frente a las estrategias de agrupaciones que se realizan en menor medida. Esto creen que es debido a la falta de materiales y recursos y al tiempo de preparación de las actividades. Por este motivo, maestros piden un apoyo por parte de la administración educativa para poder disponer de más recursos materiales y humanos, con el fin de poder atender a la diversidad existente en las aulas (González et al., 2013; González et al., 2014).

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este estudio se demuestra que los maestros de la Comunidad Autónoma de Aragón tienen una concepción sobre la atención a la diversidad favorable, aunque no se pueden generalizar los datos debido al reducido tamaño de la muestra. En cuanto a la metodología son capaces de enseñar de manera individual, elaborar unidades didácticas teniendo presente la diversidad, adaptar la evaluación, los materiales didácticos y las técnicas de comunicación. En relación con los apoyos dentro del aula, se muestran de acuerdo en que es beneficioso para la inclusión de todos los alumnos, pero no tienen clara la función del maestro de apoyo la cual es trabajar con todo el alumnado del aula. Por otro lado, respecto a las competencias didácticas se exhiben capaces de diversificar las actividades, desarrollar diversas metodologías, promover el aprendizaje cooperativo y priorizar aprendizajes prácticos y funcionales con el objetivo de responder a las necesidades que presentan todos los alumnos. Mientras que en las competencias organizativas realizan agrupaciones flexibles, revisan los recursos materiales o didácticos disponibles regularmente, los tiempos los ajustan a las actividades a realizar, unifican estrategias educativas con otros docentes que inciden en el grupo-clase para lograr una mayor comunicación docente y beneficiar a los alumnos y forman grupos heterogéneos. En definitiva, en este estudio se demuestra que la gran parte de los maestros encuestados poseen una percepción positiva hacia la inclusión de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las aulas, también de poseer habilidades y competencias didácticas y organizativas, aunque en la actualidad, todavía existan centros que deben mejorar en la inclusión de los apoyos dentro del aula. Además de ser capaces de desarrollar prácticas educativas acordes a las características de cada uno.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, C., y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *Revista de Psicología*, 1, 261-266.
- Álvarez, J.L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 3, 627-645.
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4, 1-37.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino. Celebrado en Universidad de Murcia, 28 de enero de 2019.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 1-16.
- Artiles, J., Rodríguez, J., y Bolaños, G. (2018). El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *Mendive Revista de Educación*, 16, 651-664.
- Barquín, J., y Melero, M. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22, 25-34.
- Beltrán, J. A. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 338, 5-9.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Celebrado en Alicante en 2016.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Botías, M. S., y Mirete, A. B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 131-146.
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, A. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 54, 140-152.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: Biblioteca electrónica de la Universidad Nacional de Colombia, 2.

- Chiner Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 71-82.
- Constitución Española, de 31 de octubre, Madrid: Boletín oficial del Estado (1978)
- De la Herrán, A. (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín REDIPE*, 2, 29-57.
- Dircomfidencial*. Consultado el 16 de agosto de 2019. Recuperado de <https://dircomfidencial.com/diccionario/piramide-de-maslow-20161029-1424/>
- Garzón Castro, P. (2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Garzón, P., Calvo, I., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 25-45.
- González Gil, F., Martín Pastor, E., y Poy, R. (2014). La formación del profesorado como herramienta de cambio de la escuela excluida en escuela inclusiva. XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Voces excluidas. Celebrado en abril de 2014.
- González, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. (pp. 143-157). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2, 125-135.
- González, F., Martín, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 27-39.

- González, F., Martín, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.
- González, F., Martín, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la perfección del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 243-263.
- González, F., y Martín, E. (2014). Educación para todos: Formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Guijarro Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi Ullastres, C. Coll Salvador y J. Palacios González (Eds), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 411-438). Madrid: Alianza Psicología.
- Hargreaves, A. (Ed.). (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Juárez, M., Rasskin, I., y Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2002)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013)
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 96-109.
- López Roldán, P., y Fachelli, S. (Eds.). (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Martínez, E. (2016). *De la integración a la inclusión: Breve historia de la escuela inclusiva*. Consultado el 19 de agosto de 2019. Recuperado de <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/educacion/escuela-inclusiva#>
- Mena Ramos, R., & García Sanz, M. P. (2017). Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD). Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53959>
- Mínguez, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Revista Arenal*, 1, 101-123.
- Montañez, C., y Suárez, M.I. (2018). Conceptualización de la formación profesional para la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 125-140.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1, 63-79.
- Muntaner, J.J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39, 41-48.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 1-22.
- Ojeda, A., Casado, R., y Lezcano, F. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: un perfil de su desarrollo normativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 37-59.
- ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, Boletín oficial de Aragón (2018)
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo social*, 1, 139-150.

- Parrilla Latas, A., y Susinos Rada, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Celebrado en Sevilla en 2004.
- Pujolàs Maset, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, Madrid: Boletín Oficial del Estado (1985)
- Ricoy, A.J. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2, 160-171.
- Rodríguez Torres, Á. (2015). La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del distrito metropolitano de quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora de los centros educativos. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Ruíz, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta*, 5, 99-120.
- Sanz, R., y Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Revista Interuniversitaria EUSAL*, 29, 167-184.
- Scanlon, G. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.ª República. *Historia de la Educación*, 6, 193-207.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P, Sarto y M. E, Venegas (Coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. (pp. 13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

- Valenzuela, B. A., Guillén, M., y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 2, 64-75.
- Vigo, B., Soriano, J., y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 147-165.

7. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO

Datos sociodemográficos

1. Señale su sexo
 - Hombre.
 - Mujer.
2. Señale la edad que tiene
 - Menos de 30.
 - De 31 a 45.
 - De 46 a 55.
 - Más de 55.
3. Señale el centro donde actualmente este trabajando
 - Público.
 - Privado.
4. Señala la etapa de docencia
 - Educación Infantil.
 - Educación Primaria.
 - Ambas.
5. Años de experiencia docente
 - 1-5 años.
 - 6-10 años.

- 11-20 años.
- 21-30 años.
- Más de 31 años.

PARTE A: Concepción de la diversidad

6. Tener en mi aula alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- Moderadamente.
- Bastante de acuerdo.
- Muy de acuerdo.

7. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- Moderadamente.
- Bastante de acuerdo.
- Muy de acuerdo.

8. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.

- Moderadamente.
 - Bastante de acuerdo.
 - Muy de acuerdo.
9. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
- Nada de acuerdo.
 - Poco de acuerdo.
 - Moderadamente.
 - Bastante de acuerdo.
 - Muy de acuerdo.

Metodología

10. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales
- Nada de acuerdo.
 - Poco de acuerdo.
 - Moderadamente.
 - Bastante de acuerdo.
 - Muy de acuerdo.
11. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes
- Nada de acuerdo.
 - Poco de acuerdo.

- Moderadamente.
- Bastante de acuerdo.
- Muy de acuerdo.

12. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- Moderadamente.
- Bastante de acuerdo.
- Muy de acuerdo.

13. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- Moderadamente.
- Bastante de acuerdo.
- Muy de acuerdo.

14. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- Moderadamente.

La atención a la diversidad en las aulas: competencias y habilidades de maestros en activo

- Bastante de acuerdo.

- Muy de acuerdo.

Apoyos

15. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula

- Nada de acuerdo.

- Poco de acuerdo.

- Moderadamente.

- Bastante de acuerdo.

- Muy de acuerdo.

16. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo

- Nada de acuerdo.

- Poco de acuerdo.

- Moderadamente.

- Bastante de acuerdo.

- Muy de acuerdo.

17. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula

- Nada de acuerdo.

- Poco de acuerdo.

- Moderadamente.

- Bastante de acuerdo.

- Muy de acuerdo.

18. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores

- Nada de acuerdo.

- Poco de acuerdo.

- Moderadamente.

- Bastante de acuerdo.

- Muy de acuerdo.

PARTE B: Competencias didácticas

Competencias didácticas

19. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

20. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

21. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

22. Promuevo el aprendizaje cooperativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

23. Priorizo aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

Competencias organizativas

24. Utilizo agrupaciones flexibles que favorezcan el trabajo y la participación activa de todo el alumnado

- Nada.
- Poco.
- Moderadamente.
- Bastante.
- Mucho.

25. Reviso los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado

- Nada.
- Poco.
- Moderadamente.
- Bastante.
- Mucho.

26. Utilizo los tiempos de forma flexible en función de la actividad y las necesidades del alumnado

- Nada.
- Poco.
- Moderadamente.
- Bastante.

- Mucho.

27. Unifico estrategias educativas con todos los demás profesionales que inciden en el grupo-clase

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.

28. Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros

- Nada.

- Poco.

- Moderadamente.

- Bastante.

- Mucho.